



**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E SAÚDE – FACES**  
**CURSO DE LETRAS**

**CYNTHIA MARIA ANDRADE LEAL**

**OS BENEFÍCIOS DO USO DO RECURSO VÍDEO NO ENSINO DA  
LÍNGUA INGLESA**

**BRASÍLIA**

**2012**

**CYNTHIA MARIA ANDRADE LEAL**

**OS BENEFÍCIOS DO USO DO RECURSO VÍDEO NO ENSINO DA  
LÍNGUA INGLESA**

**Monografia apresentada como requisito parcial  
para a conclusão do curso de Licenciatura em  
Letras do Centro Universitário de Brasília  
(Uniceub).**

**Orientador: Prof. João Paulo Araújo.**

**BRASÍLIA**

**2012**

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

**CYNTHIA MARIA ANDRADE LEAL**

### **OS BENEFÍCIOS DO USO DO RECURSO VÍDEO NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA**

**Monografia apresentada como requisito parcial  
para a conclusão do curso de Licenciatura em  
Letras do Centro Universitário de Brasília  
(Uniceub).**

**Orientador: Prof. João Paulo Araújo.**

Aprovada em \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**Examinadores**

---

Avaliador

---

Avaliador

Brasília, 2012

## Agradecimentos

**A Deus que é o motivo do meu viver**

**A minha família por serem meu maior tesouro**

**Aos amigos por estarem do meu lado**

**A todos na faculdade que me acompanharam nesta caminhada**

**A meu orientador por sua paciência e tolerância**

## **RESUMO**

A presente monografia tem o intuito de apresentar as razões pelas quais o vídeo se constitui em uma ferramenta que pode contribuir para o aprendizado de uma língua estrangeira. Foi utilizado como metodologia a revisão bibliográfica. A conclusão demonstra que os elementos já presentes no vídeo podem beneficiar as atividades realizadas pelo professor para prática de uma língua estrangeira. E esses benefícios trazem um diferencial que enriquece e aumenta as possibilidades de aquisição de uma segunda língua.

Palavras-chave: Recurso audiovisual, Aquisição, Multimodal

## **ABSTRACT**

This monograph aims to present the reasons why the video consists in a tool that may contribute to the learning of a foreign language. Literature review was used as a methodology. The conclusion shows that the elements already present in the video may benefit the activities of the teacher to practice a foreign language. And these benefits bring a difference that enriches and increases the chances of acquiring a second language.

Keywords: Audiovisual Resource, Acquisition, Multimodal

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>1 CAPÍTULO 1.....</b>	<b>3</b>
1.1 O recurso audiovisual e sua inserção na educação.....	3
1.2 A compreensão pela linguagem visual .....	5
1.3 O estímulo auditivo .....	6
1.4 O contexto e sua importância no ensino de uma língua com o recurso audiovisual.....	8
1.5 A compreensão e exploração da leitura multimodal e a semiótica por meio do vídeo.....	8
<b>2 CAPÍTULO 2.....</b>	<b>14</b>
2.1 O alcance da atenção e da memória no aprendizado de uma língua estrangeira(LE).....	14
2.2 A construção de significado dentro de uma tarefa com recurso audiovisual.....	18
2.3 A performance na prática da LE.....	20
2.4 O aprendizado de vocabulário em tarefas elaboradas por meio do vídeo.....	21
2.5 A necessidade da compreensão oral.....	23
2.6 Tarefas para o desenvolvimento da compreensão oral.....	25
<b>3 CAPÍTULO 3.....</b>	<b>28</b>
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>34</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>36</b>

## INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de atividades que motivem e estimulem a percepção do aluno podem contribuir para a prática de habilidades como escuta e conversação envolvendo uma ferramenta que possibilita mais de um elemento para análise e reflexão: o vídeo<sup>1</sup>. Existem vários recursos que podem ser utilizados para que o aluno aprenda de maneira mais eficiente a língua estrangeira, e o vídeo acrescenta consideravelmente essa possibilidade por envolver linguagem verbal e não verbal com estímulos diversificados. O professor precisa estar consciente das vantagens que essa ferramenta pode propiciar em uma aula para aprender uma língua estrangeira.

A prática de uma língua estrangeira requer um aparato de condições para que exista alguma efetividade. O questionamento a ser feito, com base nesse fato, é se o uso do vídeo enriquece e ajuda de forma considerável o aluno a desenvolver as quatro habilidades (escuta, escrita, leitura e fala) e se existe algum aumento de possibilidades com o uso desse recurso no aprendizado de uma língua estrangeira. Assim, a tecnologia como aliada do aprendizado pode facilitar certos procedimentos que aulas de tradução de texto ou explicação gramatical não conseguem alcançar.

O presente trabalho procura identificar, de forma geral, características que postas em destaque podem ser trabalhadas, enfatizadas e exploradas para que o ensino se torne mais dinâmico e relevante para aquele que está aprendendo uma nova forma de se comunicar. O primeiro capítulo começa apontando características visuais e auditivas que o vídeo possui e são propícias para o aprendiz de uma língua estrangeira, além de mostrar o quão importante ele pode ser se corretamente usado. Uma outra característica que os vídeos apresentam e pode ser explorado em sala de aula é o contexto<sup>2</sup>, que permite um entendimento sem fragmentação daquilo que

---

<sup>1</sup> A terminologia vídeo será tratada aqui como recurso audiovisual que auxilia o professor em sala de aula para diferentes propósitos.

<sup>2</sup> O contexto no presente trabalho é o definido por Halliday (1999) chamado contexto de situação. É uma construção teórica para explicar como um texto relaciona-se com os processos sociais em que



está sendo visto e transmitido como intenção comunicativa. E por fim, com base nas características ditas anteriormente, é apresentada como algumas diferentes linguagens<sup>3</sup> apresentadas podem ser lidas, e como essas leituras podem impactar quem tem acesso a elas.

O segundo capítulo procura descrever como os elementos encontrados no recurso vídeo podem ser de grande relevância para o ensino de uma língua estrangeira. Aspectos cognitivos como a atenção e a memória são pontuados como parte integrante da aula podendo ser trabalhada para um melhor aprendizado. Além de se avaliar a possibilidade de aprender a língua considerando outros aspectos que não só os linguísticos que o vídeo apresenta para compor um significado. Esse significado perpassa as palavras e ajuda na compreensão do que está sendo comunicado.

A própria performance do aprendiz será pontuada ainda nesse capítulo, pois entende-se que ela seja influenciada pelas características da tarefa<sup>4</sup> que a ferramenta vídeo pode ter, e proporcionará uma grande contribuição se bem selecionada.

O último capítulo trará a análise dos aspectos do vídeo trazidos junto a elementos que, na prática de sala de aula, podem enriquecer e aumentar as possibilidades de aprendizado do aluno enquanto pratica no aprendizado de uma língua estrangeira.

---

se encontra. Ele tem três componentes importantes: A actividade subjacente social, as pessoas ou vozes envolvidas nessa actividade e as funções específicas atribuídas ao texto dentro dele.

<sup>3</sup> As diferentes linguagens são relacionadas aqui principalmente à linguagem sonora, corporal, facial, verbal e gestual.

<sup>4</sup> O presente trabalho considera a definição de Nunan (apud HAUPT, 2010) para tarefa como “um trabalho de sala de aula que envolve os alunos na compreensão, manipulação, produção ou interação na língua-alvo, enquanto o seu foco de atenção está voltado, principalmente, para o significado ao invés da forma.”

## CAPÍTULO 1

O vídeo é um recurso tecnológico que pode ser mais utilizado em sala de aula e um meio que pode tornar o ensino mais motivador. Há a possibilidade de explorar diferentes percepções e contextos para o aprendizado de uma língua estrangeira e suas respectivas práticas.

Essa ferramenta tem disponíveis os estímulos visual e auditivo, que facilitam nas interpretações de mensagem ali apresentadas. A linguagem escrita pode ser explorada junto com outras linguagens que comunicam algo simultaneamente, podendo transmitir diferentes sentidos, interpretações àqueles que assistem o vídeo.

O primeiro capítulo tem o intuito de demonstrar algumas vantagens para o aprendizado de uma língua estrangeira por meio do vídeo, quando se leva em consideração: a inserção propícia do recurso audiovisual na educação e suas diferentes possibilidades; a importância da linguagem visual para a compreensão de alguma mensagem; a conexão que o estímulo auditivo tem com aquilo que é visto e sua possível prática; a ênfase que precisa ser dada ao contexto em que a mensagem é transmitida como facilitador da compreensão e aprendizado, e como a leitura multimodal e a semiótica podem contribuir para que o aluno compreenda um maior número de significados por meio de linguagens diferentes em que um certo contexto é apresentado.

### 1.1 O recurso audiovisual e sua inserção na educação

Diante de um mundo globalizado e avançada tecnologia, em que a informação é veiculada por diferentes meios e muito rapidamente, a escola tem como desafio acompanhar todas essas mudanças para que esteja compatível com as novas demandas dentro de sala de aula, em relação ao próprio processo educativo. A abordagem do professor também deve ser levada em conta, assim

como o lidar com alunos que estão imersos em experiências que ativam mais frequentemente suas percepções e cognição.

É pensando em uma realidade em que língua e linguagem verbal, não verbal e paraverbal são vistas e exploradas de forma conjunta e eficaz, que se propõe a reflexão para a utilização do recurso de vídeo no ensino da língua inglesa na presente monografia. A sugestão da utilização de recurso multimodal está inclusive prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Estrangeira (1998, p.87), que são referências para o ensino no país, garantindo a todos um conjunto mínimo de conhecimentos reconhecidos como necessários para a formação de um cidadão. Essa ferramenta auxilia na assimilação das habilidades a serem trabalhadas em sala de aula.(PCN, 1998, p.54-55, 65). Os professores de inglês podem contribuir consideravelmente no aprendizado de seus alunos por meio da conscientização das diferentes leituras e compreensões possíveis na utilização de diferentes recursos.

A comunicação de informação faz parte da educação e pode ser mediada por diferentes recursos, sendo o estímulo visual e sonoro do vídeo elementos que podem ser explorados de forma mais ampla. O recurso audiovisual está presente não só em vídeos, mas também na própria TV multimídia, internet, e todos esses possivelmente presentes no computador. A maior possibilidade de acesso às diferentes tecnologias atualmente ajuda o professor no lidar com as informações ali contidas de diversas formas. Segundo Romano (1968), a informação que pode ser transmitida unindo imagem (parada ou em movimento) e a palavra é mais eficiente, transmite muito mais informação em menos tempo.

A abordagem utilizada com o recurso vídeo não precisa ser uma preestabelecida, mas - devido às características e possibilidades apresentadas - a abordagem comunicativa é uma boa aliada. Essa abordagem foca as aulas de língua estrangeira na interação significativa e autêntica, com a língua estrangeira e na habilidade comunicativa. As atividades pelas quais o aluno irá aprender a língua são relevantes, de real interesse ou necessidade do aluno, que podem capacitá-lo a realizar produção autêntica na interação com outros falantes. A abordagem comunicativa é centrada no aluno, encorajando-o a participar e levando em consideração o aspecto afetivo do aprendiz, seus interesses, suas sugestões.

(PORTELA, s/d). O recurso do vídeo propicia essa interação com os conteúdos apresentados, se for bem conduzida pelo professor, facilitando ainda mais o aprendizado.

Assim, o vídeo pode abordar diferentes gêneros e ser um instrumento atual, significativo e autêntico para o aluno. O conteúdo pode envolver as instruções para utilizar algum aparelho, veicular um noticiário jornalístico, um clipe musical, um filme ou seriado televisivo, uma aula culinária para o aprendizado de uma receita, um desenho animado, um comercial da TV, uma entrevista, um vídeo amador caseiro, entre outras tantas possibilidades de conteúdo. (PCN, 1998, p.74)

## 1.2 A compreensão pela linguagem visual

A linguagem visual é um elemento que pode contribuir para o melhor entendimento daquilo que é transmitido. Segundo Dondis (2003), o reforço visual daquilo que já se tem de conhecimento é buscado pelo ser humano por ser uma experiência direta e que mais se aproxima da realidade, servindo de lembrança, por exemplo. E pela grande frequência que os meios visuais são usados hoje, a mesma atenção que é dada para linguagem verbal no ensino da leitura e escrita devia ser prestada para o aprendizado do alfabetismo visual.

Esse alfabetismo traria, ao invés do ensino das letras para compor palavras, alguns elementos visuais básicos que compõe um todo de expressão visual como a cor, tamanho, escolha da imagem/figura, contraste, entre outros. Além da presença de um texto escrito, esses elementos visuais básicos irão também comunicar, informar intenções específicas de sua presença em determinado gênero, que tem uma determinada finalidade de interpretação. Os objetivos desse aprendizado visual incluiriam “construir um sistema básico para a aprendizagem, a identificação, a criação e a compreensão de mensagens visuais que sejam acessíveis a todas as pessoas, e não apenas àquelas que foram especialmente treinadas” (DONDIS, 2003, p.3) e assim tornar viável o ensino e o aprendizado dos modos de como interpretar visualmente as ideias.

A percepção do conteúdo e da forma em termos visuais é simultânea e o pensamento visual é um sistema em que a informação é transmitida diretamente. O pensar, observar, entender entre outras qualidades da inteligência estão atreladas à compreensão visual. A inteligência visual tem uma alta velocidade em transmitir informação e se “os dados estiverem claramente organizados e formulados, essa informação não só é mais fácil de absorver, como também de reter e utilizar referencialmente” (DONDIS, 2003, p.188)

Koestler relata que, ao visualizar, é possível vivenciar o que está acontecendo de forma direta, perceber algo novo, observar o desenvolvimento de transformações por meio de uma série de experiências visuais. Ou seja, ver passa a significar aquilo que se está presenciando e isso é mais consistente que somente ouvir uma informação. Ele também defende que expandir a capacidade de ver aumenta também a de entender uma mensagem visual, pois é parte integrante do processo de comunicação. (KOESTLER apud DONDIS, 2003)

### 1.3 O estímulo auditivo

O treino auditivo é outro componente que pode ser explorado através do vídeo e que teve sua importância gradativamente aumentada, antes dada à leitura e à escrita. Nos anos 60 e depois, a partir dos anos 80, a escuta foi concebida como essencial para a fala. Para Rost (*apud* NUNAN, 2002, p.239), a escuta traz a possibilidade de exposição à segunda língua (input) pelo aprendiz e é preciso entender tal input para que algum aprendizado ocorra. Existem dois tipos mais utilizados de interpretações daquilo que se escuta: são eles a visão de processamento de baixo para cima e o de cima para baixo. O primeiro é um processo que decodifica da menor unidade de sentido sonoro (os fonemas) a textos complexos onde as unidades fonéticas se interligam formando palavras, depois frases, orações e na sequência textos significativos. O significado em si se estabelece no último processo dessa etapa.

Já a segunda visão, ao invés de análise ou decomposição, sintetiza o que é ouvido. Nesse processo, o ouvinte constrói o significado com as pistas que são

dadas de forma sonora e para isso recorre ao conhecimento prévio do contexto e situação para que aquilo que é escutado faça sentido para o ouvinte. O conhecimento pode incluir o tópico apresentado, aqueles que falam na situação e seu grau de relacionamento. (NUNAN, 2002, p. 239)

Os dois tipos de interpretações de escuta podem ser utilizados e praticados por meio de um vídeo. O treino auditivo envolvendo situações reais, contextos em que nativos conduzem um diálogo, discussão, exposição de informação entre outros é uma importante etapa que pode ser explorada de várias formas, podendo focar a menor unidade de som (fonema) e sua contribuição na construção de palavra, frase, texto, assim como focar o que foi dito como um todo e buscar compreensão geral.

Nunan (2002) propõe que o grau de participação, interação oferecida ao ouvinte com aquilo que foi ouvido é uma oportunidade para responder, clarear entendimento e checar a correta compreensão do que se ouviu. Algum grau de controle dado ao aluno do que está sendo aprendido junto à possibilidade de cumprir uma tarefa com algo pessoal torna-o ativo no seu processo de aprendizado.

Um padrão de como deveria ser praticada a habilidade da escuta foi estabelecido no fim dos anos 60 e remodelado após quarenta anos. São três estágios compostos pela pré-escuta, escuta e pós-escuta. O objetivo na primeira parte é definir o contexto e criar motivação para aquilo que será escutado. A escuta é dividida em quatro partes: escuta extensiva, em que se fazem perguntas em contexto; a segunda é o estabelecimento de perguntas e tarefas para o aluno realizar; a terceira é a escuta intensiva e verificação das respostas. No último estágio, é examinado a linguagem funcional como convite, recusa, sugestão, desculpas, ameaça entre outras e a inferência do significado de vocabulários em que é preciso encorajar o aluno a correr riscos e adivinhar pedaços do texto como parte natural do processo de aprendizagem.

O material autêntico é o aconselhável, mas mais importante que entender tudo que é dito é como a informação ouvida será trabalhada pelo aluno. Trabalhos em pares promovem mais interação entre os alunos e como usar o resultado de avaliações feitas desses trabalhos servem de diagnóstico para exercícios de reforço como reconhecimento de palavras, distinção de informações importantes, antecipação, notar marcadores de tópicos entre outros. (FIELD, 2002, p. 242)

## 1.4 O contexto e sua importância no ensino de uma língua com o recurso audiovisual

De acordo com Crawford (2002, p. 84), a contextualização presente no ensino da língua é importante. E para o entendimento mínimo de uma interação é necessário também saber o que está acontecendo, a relação dos participantes e as relações sociais e psicológicas estabelecidas. Por isso, a autora sugere o uso de vídeo drama que ajuda pela familiaridade do contexto, torna o que é dito mais significativo, e ainda traz uma maior amplitude de outras realidades sociais e culturais. O material também preferivelmente precisa trazer informação que pode ser usada como referência em outros contextos que não necessariamente escolares.

Outro ponto defendido pela autora é que o vídeo cria um ambiente de aprendizado rico em informações linguísticas e culturais na língua a ser aprendida. Como dito anteriormente, é possível a exploração de aspectos não verbais como gestos, mímica, expressão facial, postura corporal e paraverbais como a entonação da voz e o ritmo, que são também canais de comunicação, além do verbal, e ajudam na composição integral do sistema de significado buscado pelos aprendizes. E são os aprendizes que, depois da exposição ao input sensorial, o organizam de forma a construir um sentido.

## 1.5 A compreensão e exploração da leitura multimodal e a semiótica por meio do vídeo

No processo de ensino, o professor precisa conceber o vídeo como uma forma diferenciada de leitura dentro da sala de aula. A leitura é tradicionalmente vista como decodificação e interpretação de uma mensagem escrita, porém Paulo Freire ( *apud* DESCARDECI, 2002 ) afirma que, antes de lermos as palavras, já temos a capacidade de ler o mundo, ou seja, ler com representações do mundo que

estão além do código escrito. Essas representações se comunicam por um veículo que transmite a mensagem, como por exemplo as pessoas, gestos, imagens, as mídias eletrônicas. As mensagens transmitidas por meio dessas outras linguagens, formas de representação de certa informação, são carregadas de significados e seu valor tem sido subestimado.(DESCARDECI, 2002)

A autora também destaca que o papel da escola é apresentar as diferentes possibilidades, além da escrita, de representação de mundo, pois as demandas sociais no mundo moderno “estão relacionadas a se saber buscar e processar informações; saber adquirir e transferir conhecimento” (DESCARDECI, 2002, p.26) e a leitura é a via principal dessa aquisição de conhecimento. Ela também pode ser vista como uma prática social que leva o leitor a outros textos e a outras leituras, “apontando para a interação entre os sujeitos como o princípio fundador da linguagem, pois é na relação entre os sujeitos, ou seja, na produção e interpretação dos textos que se constrói o sentido do texto.” Leffa ( *apud* SANTOS, 2008, p.78).

Existe também a possibilidade da leitura propriamente dita, pois os vídeos podem vir legendados. Desde os primeiros estágios da leitura, a relação letra-som para o desenvolvimento da leitura já é senso comum. Com o intuito de desenvolver uma leitura na língua estrangeira, é possível utilizar a ajuda de estratégias de leitura para se aproveitar também desse recurso. Janzen (2002) elenca algumas estratégias de como fazer perguntas e predições sobre aquilo que será visto, checar essas predições, sintetizar o que foi apresentado, fazer uma conexão com o que está sendo lido na legenda e o conhecimento prévio linguístico que já se tem para esclarecimento de ideias, parafrasear algum trecho selecionado; avaliar o conteúdo que foi exposto, avaliar o texto formando a própria opinião, desenvolvendo conhecimento e julgando a ideia do autor; traduzir alguma palavra, frase, caso necessário, para aquisição do sentido exato. Todas essas estratégias podem ser aproveitadas em atividades elaboradas para o aprendizado de uma língua estrangeira, avaliando o gênero que mais se adéqua a uma estratégia específica como o uso de documentário de certo assunto com a estratégia de sintetizar e avaliar o conteúdo, por exemplo.

Assim, a propriedade multimodal presente no vídeo permite explorar o que está sendo apresentado, informado, quais linguagens estão sendo utilizadas e o



significado de cada uma delas para a eficácia daquilo que se pretende comunicar. A mistura de estímulos perceptivos como a imagem, o som, a informação veiculada verbalmente ou por escrito, entre outros, podem ser detectados além da língua em si e por isso contribuir para compreensão parcial daquilo que está sendo visto em uma língua estrangeira.

Uma ciência que estuda toda e qualquer tipo de linguagem, a Semiótica, começou a ser estruturada no século XX e tem dado uma grande contribuição no que diz respeito a observar, categorizar, analisar e avaliar os fenômenos (exterior ou interior, real ou imaginário), ou seja, tudo aquilo que a mente é capaz de captar, perceber e assim atribuir determinado significado, dar um sentido a ele de forma consciente. (SANTAELLA, 2007).

A comunicação engloba, portanto, variados tipos de linguagem, e para que se entenda melhor como esse processo ocorre, serão explicitados os três componentes necessários para sua efetivação: o primeiro é o *emissor*, que é alguém que irá transmitir o segundo elemento que é uma *mensagem* a algum *destinatário* que é o *terceiro elemento*. Alguma informação é passada e sua respectiva significação. A função comunicativa se realizará se a informação parecer significativo, sendo possível também manipular tal significação para alcançar determinados efeitos comunicativos. A informação pode estar explícita ou não na mensagem, servindo a comunicação, assim, não só para passar informação simplesmente mas também para convencer, prometer, fazer imaginar e assim por diante.

No entanto, a comunicação só se completa na recepção, em como o texto será recebido e transformado de um objeto inerte a uma relação social. A produção de sinais é um primeiro passo, mas - sem a compreensão dos significados que estão ali embutidos - não pode haver comunicação (VOLLI, 2000). Portanto, o vídeo pode beneficiar os alunos no aprendizado de uma língua estrangeira na medida em que se concebe o entendimento de um evento audiovisual não só pela língua que é utilizada na comunicação, mas em todos os significados embutidos nas outras linguagens apresentadas.

O cientista-lógico-filosófico Charles Sanders Peirce contribui consideravelmente nos estudos da semiótica que tem por função classificar e

descrever todos os tipos de signos logicamente possíveis, saber como esses signos agem (verbais, não-verbais e naturais). Com a análise semiótica é possível:

“compreender qual é a natureza e quais são os poderes de referência dos signos, que informação transmitem, como eles se estruturam em sistemas, como funcionam, como são emitidos, produzidos, utilizados e que tipos de efeitos são capazes de provocar no receptor” (SANTAELLA, 2002, p.4)

O signo<sup>5</sup> pode ser analisado

“ em si mesmo, nas suas propriedades internas, ou seja, no seu poder para significar; na sua referência àquilo que ele indica, se refere ou representa; e nos tipos de efeitos que está apto a produzir nos seus receptores, isto é, nos tipos de interpretação que ele tem o potencial de despertar nos seus usuários.” (SANTAELLA, 2002, p.5)

No processo comunicativo, é importante o reconhecimento de um signo que é algo reconhecido por alguém como indicação de alguma coisa, sendo a relação entre o significante e significado. O significado (um elemento no plano do conteúdo) “é um conceito, resultado de uma construção cultural que permite compreender um determinado campo de realidade” (VOLLI, 2000, p.32) e engloba todos os possíveis sentidos que um signo pode ter. E o significante (um elemento no plano da expressão) é parte de entidades estáveis e coletivas estabelecidas em códigos e convenções culturais que são realidades psíquicas compartilhadas.

E para que se conheça o significado de um signo específico é preciso que esse passe pela formulação de um outro signo que o interprete/ represente, o interpretante, que é alguma outra representação referente a um mesmo objeto. (VOLLI, 2000). Segundo esse autor, “enquanto o intérprete é aquele que capta a ligação entre significante e significado, o interpretante é um segundo significante que evidencia em que sentido se pode dizer que um certo significante veicula um dado significado.” (VOLLI, 2000, p.37) Portanto, o professor conduzirá o aluno em sua interpretação dos signos compartilhados no vídeo como, por exemplo, visualizar uma cena estática e explorar certos componentes ali presentes para ativar

---

<sup>5</sup> Ferdinand de Saussure introduz o conceito de signo linguístico que é o resultado da união de um conceito (significado) e uma imagem acústica (significante). Esses dois elementos indissolúveis são tomados como entidades psíquicas e unidos por um vínculo associativo na mente de cada um. A imagem acústica é o correlato psíquico, o que evoca em cada indivíduo um conceito. (LOPES, 1999)

conhecimentos prévios e hipóteses antes de passar a sequência da cena. Esse trabalho seleciona conteúdos que precisam ser explorados e que são vistos, ouvidos e lidos no vídeo, enfatizando os aspectos linguísticos, culturais, sociais que podem ser exercitados para determinados fins de ensino.

É preciso estar ciente, no entanto, de que não é possível, pela análise semiótica, ter um conhecimento específico da história, do contexto sociocultural que um sistema de signos determinado apresenta, para que determinada mensagem seja corretamente captada. Ou seja, o conhecimento prévio é necessário para uma contextualização mais acurada da mensagem que certa informação quer evocar. E a linguagem tem um papel importante em todo esse processo.

O vídeo registra geralmente imagens de coisas, eventos ou situações de fatos que condizem com a realidade, une a fala e a imagem em uma linguagem híbrida e permite diferenciadas leituras dos tipos de signos e dos modos que se unem na formação de outras linguagens. Um determinado signo permite uma abordagem com três faces: a da referência, a da significação e a da interpretação. A primeira indica a relação dos signos com o que representam, como por exemplo do que se está tratando, a qualidade interna da linguagem que no vídeo se traduz nos enquadramentos, movimentos de câmera, tom do discurso que acompanha a imagem, qualidade de voz, entre outros. E o gênero que o vídeo representa pode ser informativo, ilustrativo, por exemplo. (SANTAELLA, 2002)

A segunda face é a da significação, que determina os aspectos em que o signo pode significar seus objetos ou referentes: o aspecto icônico, o indicial e o simbólico. No primeiro aspecto, o ícone “representa o objeto por meio de qualidades que ele próprio possui, exista ou não o objeto que ele representa” (SANTAELLA, 2002, p. 125). Há uma complementaridade entre a imagem, que é percebida visualmente, e a fala que apresenta informações adicionais àquilo que só o visual pode assimilar. O aspecto indicial retrata parte da realidade e o aspecto simbólico, que está mais presente no discurso verbal, cumpre o seu papel informativo que pode ter diferentes finalidades. E em terceiro, a face da interpretação, que é aquilo que o signo produz como efeito em uma mente.

Uma aplicação para o vídeo pode ser vista em textos narrativos com a seleção de alguma cena com diálogos que têm uma sequência lógica de uma

história. O fato de estar diante de um texto linear faz o leitor procurar interpretá-lo usando códigos e subcódigos em diferentes linguagens disponíveis para traduzi-los em conteúdo. Logo, cada palavra encontrada desencadeará as definições possíveis relacionadas a ela “das quais o leitor sucessivamente escolherá as mais adequadas com referência à sua hipótese daquilo que é o significado mais global do texto.” (VOLLI, 2000, p.93) Em outras palavras, o fato de o leitor ter a possibilidade de encontrar outras linguagens além da verbal o ajudará a interpretar de forma mais acurada aquilo que a linguagem verbal está passando para ele.

Existem outras possibilidades de análise dentro do texto narrativo, entre elas as hipóteses de significados, inferência, dedução, previsão e indução, por exemplo. O intertexto é o conjunto de textos de uma cultura e a competência intertextual do leitor, que inclui o repertório de conhecimento de textos prévios, o que é necessário para que seja possível atribuir sentido ao que se apresenta e juntar daí novas informações.

## CAPÍTULO 2

Após ter considerado algumas vantagens para o ensino com o vídeo, como por exemplo o contexto que é apresentado, o estímulo visual e o auditivo emitido e outras possíveis leituras que a linguagem verbal, não verbal e paraverbal tem em potencial, é possível viabilizar a exploração desses elementos por meio da mensagem que está sendo transmitida.

O segundo capítulo intenciona relevar esses aspectos atrelados agora especificamente ao que o professor precisa ter como premissa para preparar as atividades práticas com o vídeo visando proporcionar um maior aprendizado para o aluno: uma maior atenção e memória mais ativa; a maior facilidade de aprendizado pela possibilidade de construção de significados; a condição em que a tarefa é trabalhada para o treino da performance e destacar alguns aspectos que o conteúdo trabalhado pode desenvolver como o enriquecimento de vocabulário.

A grande quantidade de vocabulário para aquisição do inglês, por exemplo, traz a necessidade de material que traga situações autênticas e familiares que são encontradas com frequência em vídeo.

A compreensão oral será tratada na última parte desse capítulo com o objetivo de demonstrar que é um processo necessário para o aprendizado da língua estrangeira e pode ser trabalhada com o recurso audiovisual em diferentes atividades.

### 2.1 O alcance da atenção e da memória no aprendizado de uma língua estrangeira

A cognição tem uma grande contribuição para o aprendizado e aqui serão destacadas a memória e a atenção, que - em condições diferenciadas de ensino e de instrução - podem ser mais eficazmente ativadas e facilitar o aprendizado de uma língua estrangeira.

A concepção do que seja atenção ajuda no entendimento de como a língua estrangeira é aprendida e qual o seu papel no desenvolvimento da fluência e no aprendizado da língua como um todo. Sua definição engloba aspectos como: a orientação, que pode ser determinada por eventos do meio, objetivos atuais e interesses (POSNER *apud* SCHMIDT, 2001, p.17); estado de alerta, que é relativo à motivação, disponibilidade para aprendizado em sala de aula e o próprio interesse na segunda língua; detecção, o que é captado, detectado sem conscientização e a atenção seletiva; a facilitação e a inibição, estímulo que será selecionado para processamento posterior ou ignorado (NEILL, VALDES & TERRY, 1995 e VAN DER HEIJDEN, 1981 *apud* SCHMIDT, 2001, p. 21). Existe, então, tanto o aprendizado implícito (aprendizado sem consciência) e o explícito (aprendizado consciente). (SCHMIDT, 2001)

As pesquisas enfatizam que a atenção dada ao input (informação recebida) é crucial para o armazenamento da mesma e é o que precede a formação de hipóteses e testagem. Slobin (*apud* SCHMIDT, 2001, p.6) aponta que o processamento da informação da segunda língua pelos aprendizes são determinados por fatores como a projeção perceptual, a frequência de tal informação, a continuidade de seus elementos e outros fatores que irão dirigir ou não a atenção do aprendiz. Tarone (*apud* SCHMIDT, 2001, p.8) argumenta que o aprendiz de uma segunda língua não processa informação de forma descontextualizada e o grau de atenção que ele dá para determinada informação linguística dependerá do contexto social e de interação. Assim, a seleção de material em vídeo que seja inusitado, de interesse do aprendiz, que proponha desafios são algumas sugestões para captar todos os aspectos da atenção.

Outro ponto importante a destacar, inclusive para que o professor possa encontrar meios de estimular seu aluno por meio de diferentes estratégias e atividades, são as diferenças individuais em relação à atenção. Alguns estudos mostram que há uma forte ligação entre a motivação e as estratégias usadas para o aprendizado, que inclui “focar a atenção em algum aspecto da segunda língua ou manter a atenção enquanto faz inferência, observa padrões e monitoramento (prestando atenção no *output* (produção) de alguém e ao processo de aprendizado em si), e outros tipos de processamento de consciência ativa” (O’MALLEY, CHAMOT, & WALKER, 1987, *apud* SCHMIDT, 2001).

Há alguns casos em que direcionar a atenção é essencial. Um exemplo é quando a segunda língua requer informações que não são observadas na primeira língua, como aspectos fonológicos. Outro ponto é o que ocorre quando certa informação é automaticamente processada na primeira língua e deve ser suprimida ou tratada diferentemente na língua estrangeira. Portanto, a atenção precisa ser direcionada para uma particularidade a ser aprendida, focada além de global. Ou seja, qualquer que seja o aspecto linguístico a ser aprendido: fonológico, morfológico, lexical, pragmático, semântico, sintático, a atenção precisa estar focando tal elemento de forma consciente. (SCHMIDT, 2001).

E é preciso lembrar também o fato de que muitos aspectos linguísticos na língua estrangeira não sejam presentes na comunicação cotidiana e que não tenha tanta projeção. Isso faz com que a atenção intencional e a orientação voluntária para tais aspectos sejam grandes aliados para melhorar a codificação do que está sendo visto. (LABERGE, 1995; COWAN, 1995, *apud* SCHMIDT, 2001, p.23).

O processo envolvido no aprendizado de uma língua torna necessária a utilização da memória de forma considerável, pois sem acesso a ela, a retenção de informação e consequente fluência não seria possível. Baddeley e Hitch (*apud* ELLIS, 2001, p.33-34) desmembram a memória de trabalho (MT) em três componentes: o sistema de supervisão da atenção (SSA), o gancho fonológico e esboço visual-espacial. O SSA regula o fluxo de informação que chega, direciona a atenção para a memória de longo prazo (MLP) ou para um input específico, ativa ou inibi certas atividades e resolve conflitos encontrado nelas.

Os outros dois componentes irão garantir a eficiência do SSA e são também ativados simultaneamente. Cada um especializado para a memória de curto prazo (MCP) e manipulação de material de uma área particular: o gancho fonológico lida com informação verbalmente codificada e o esboço visual-espacial lida com material visual e espacial. Os dois têm capacidade limitada e a informação ali alocada será mantida por um curto período em um primeiro momento.

Existem outros modelos de memória com diferentes formas de armazenar informação, de separar entre o que é ativado da MCP e o que é consolidado como representação de longo prazo. Modelos com diferentes ênfases, conteúdos e focos que vão além do sistema fonológico e visual, como a cinestésica, a emocional, a

representação motora, a informação tátil, entre outras. Mas, essencialmente, a memória de trabalho tem sistemas especializados para percepção e representação, que pode ser tanto de curto quando de longo prazo, informação visual ou auditiva juntamente com um sistema de atenção limitado. (ELLIS, 2001)

O entendimento consciente de como a memória funciona, quais são os diversos componentes que ela compõe e em que direção a percepção (input) irá ser ou não representada pela MLP, traz a reflexão da importância da escolha do conteúdo a ser exposto aos alunos, quais componentes para a memória podem ser ativados e focados para que, com a devida prática, façam parte da MLP do aluno. Existem também o *chunk* (item lexical com unidade de sentido) que segundo Miller (apud ELLIS, 2001, p.38) “é o desenvolvimento de um conjunto permanente de conexões associativas no armazenamento de longo prazo e é o processo que dá base para obtenção do automatismo e fluência na língua.” E de acordo com Newell, (apud ELLIS, 2001, p.38-39) ele é uma unidade de organização de memória que se utiliza dos que já estão armazenados na memória para firmar as novas unidades e assim consolidar uma maior unidade. E quanto maior prática houver nas diferentes experiências situacionais com os diferentes *chunks*, mais facilmente será o uso deles em atividades, sendo que a maior exposição e uso deles produz um aumento de aprendizado.

O aprendizado de uma língua requer a análise e entendimento de unidades de informação de sentido divididas em pedaços de forma sequencial e esse gradativo aprendizado ocorre com a repetição e modificação desses *chunks*. O papel da língua, funcionalmente falando, é comunicar significados e cabe ao aprendiz adquirir as relações de significados que vai aprendendo. (ELLIS, 2001). Neisser (apud ELLIS, 2001, p. 42) aponta que a experiência com o meio que as pessoas têm modificam seus esquemas de representação e esses direcionam para a exploração do meio, que tira amostras da informação disponível e assim sucessivamente. O mesmo sistema que percebe a língua também a representa. A memória fonológica, aquisição lexical e de expressão idiomática precisam de um contato sempre que possível com os *inputs* do meio, que serão assimilados na medida em que as escolhas de determinados esquemas de representação, *chunks* sejam ativados e praticados para consolidação de novas estruturas. (ELLIS, 2001)



A recorrência de conteúdos em sala de aula que sejam interessantes para o aluno por serem significantes e atuais motivará ainda mais as experiências com a língua estrangeira e a maior probabilidade de seu aprendizado. A abordagem comunicativa, inclusive, trabalha com o *input* em atividades em que o professor conduz o exercício por um período estipulado de tempo e dá oportunidades de relacionar a parte funcional da língua com a sua estrutura/forma. Os momentos para desenvolver associações com as representações que a pessoa já tem aumentam, o ambiente mais natural promove motivação e um ensejo para a prática do *output* que pode incluir produção de palavras e escrita. (ELLIS, 2001)

## 2.2 A construção de significado dentro de uma tarefa com recurso audiovisual

A construção de significado, que é criada gradativamente no aprendizado de uma língua estrangeira, pode ser beneficiada com o recurso do vídeo. É preciso conhecer nesse ensino quais os critérios para se escolher um material eficaz, tarefa mais apropriada que propiciará um aprendizado significativo e um gradativo aprimoramento da performance do aprendiz. Uma característica na língua, por exemplo, que é incomum se comparada com outros tipos de habilidades como saber dirigir, fazer cálculos matemáticos ou jogar tênis, é o fato de funcionar bem mesmo se a sua execução for ruim. O aprendiz pode codificar e decodificar os elementos semânticos da mensagem sem precisar de uma estrutura sintática bem elaborada (SKEHAN E FOSTER, 2001, p.183).

O tipo de tarefa mais apropriada para enfatizar de forma balanceada tanto os aspectos linguísticos da língua (estrutura) quanto a natureza comunicativa (função/significado) da tarefa tem sido interesse de pesquisas nos últimos vinte anos. E isso demonstra a riqueza do recurso audiovisual, não só no aspecto linguístico, mas também a natureza comunicativa em si que engloba outras linguagens.

Entre as pesquisas realizadas, há uma que demonstra três tipos de relacionamentos entre o tipo de tarefa e estruturas específicas utilizadas da língua que foram discutidas por Loschky e Bley-Vroman (*apud* SKEHAN E FOSTER ,2001, p.184): a *naturalidade* é o tipo de relacionamento que acontece quando a estrutura não é usada em uma tarefa de forma forçada e também sem ser requisitada; a *utilidade*, onde a estrutura é mais provável de ser usada em uma situação; e a *necessidade*, que é aplicada a uma tarefa em que certa estrutura é inevitavelmente utilizada. Essa terceira relação permite que maiores oportunidades para uso de uma determinada estrutura sejam utilizadas em situações significativas não comprometendo, assim, a naturalidade da comunicação. (LOSCHKY E BLEY-VROMAN; SAMUDA *apud* SKEHAN E FOSTER, 2001, p.185).

Uma abordagem que não foca em um aspecto linguístico específico mas aumenta as possibilidades do aluno enriquecer o seu grau de conhecimento da língua estrangeira é a negociação de significados, que acontece quando trabalhando em grupos, os integrantes, em algum momento, interrompem a comunicação por encontrarem alguma dúvida ou não entendimento do *input* exposto (parte lexical). Essa negociação produz vasto *input* compreensível por meio de seus instrumentos como pedidos de esclarecimento e verificação confirmada (KRASHEN *apud* SKEHAN E FOSTER ,2001, p. 186)

Pica et al. (*apud* SKEHAN E FOSTER ,2001, p. 186) categoriza dois tipos de tarefas que ditarão a maior ou menor utilização de negociação de significados, são eles: atividade interacional e objetivo comunicacional. No primeiro, quanto mais o interagente detém informação necessária e diferente para concluir a atividade e sabe onde a informação é requisitada, maior negociação acontecerá, e decrescente necessidade de deter essas informações acontecerá quando houver maior grau de opções no fornecimento de informações. E no objetivo comunicacional, os objetivos convergentes há uma só possibilidade de resultado como quebra-cabeças e tarefas de completar informações, em que a predição para negociação será maior se comparado com objetivos divergentes em que não há a necessidade de interação como tarefas de troca de opinião onde a negociação será menor.

Algumas tarefas exigem mais atenção para o conteúdo por sua complexidade ou dificuldade, ou por não terem uma informação necessária e, assim, o foco será

menor para os aspectos linguísticos, segundo Anderson (*apud* SKEHAN E FOSTER, 2001, p.189). VanPatten (*apud* SKEHAN E FOSTER, 2001, p.189) demonstrou que há perda na atenção para o conteúdo, caso o foco seja a estrutura, e - se houver possibilidade de escolha sobre a que dar mais atenção - o conteúdo será priorizado em detrimento da estrutura. Portanto, o conteúdo selecionado para apresentação em vídeo precisa ser de conhecimento e interesse dos alunos com o foco maior nos aspectos de significado que propriamente os linguísticos. E é pertinente o uso dessas tarefas apresentadas com diversos tipos de vídeos como anteriormente exemplificado.

### 2.3 A performance na prática da língua estrangeira

Quando a performance em si é focada, podem-se observar diferentes dimensões: a fluência, de um lado, relacionada com o significado e a precisão e complexidade, de outro lado, relacionadas com a estrutura. A complexidade desafia o aprendiz a usar uma língua mais elaborada e difícil, sendo mais provável que explore as novas alternativas com as que já tem em seu sistema de interlíngua, percebendo o quão limitado esse sistema ainda é e requisitando modificações para um mais elaborado sistema de interlíngua. Já a precisão faz com que o aprendiz tente alcançar um controle de elementos estáveis, que ele já tem no sistema e evita áreas em que o erro pode ocorrer, considerando as diferenças individuais (SKEHAN E FOSTER, 2001, p.190-191).

A análise da complexidade da tarefa em três áreas principais foi proposta por Nuna e Candlin (*apud* SKEHAN E FOSTER, 2001, p.194): a língua, a cognição e condições de performance. A primeira se preocupa com as exigências linguísticas da tarefa e a carga lexical com suas variações. A segunda é o grau de complexidade cognitiva (tem relação com o conteúdo a ser trabalhado e como esse será manipulado) contém: a familiaridade cognitiva, que o aprendiz tem com o tópico, com o gênero do discurso e com a própria atividade. Além disso há o processamento cognitivo, que inclui como a informação é organizada, a quantidade

de nova informação que terá que ser internalizada e usada, a clareza da informação fornecida e a suficiência das informações prestadas.

E a terceira área são as condições de performance que podem ser afetadas por pressão comunicativa, como o tempo previsto para tal performance, o número de participantes e extensão dos textos utilizados, a modalidade que define a importância do que é apresentado e a oportunidade dada para controle e mudança no que foi implementado na tarefa. Todas essas informações de como certos aspectos da tarefa podem torná-la mais complexa ou não são de suma importância para o professor, que deverá levar todos esses itens em consideração quando for escolher a informação que será trabalhada com o recurso vídeo em sala de aula.

Várias pesquisas demonstram que tarefas baseadas em informação concreta e imediata são mais efetivos que as de informação abstrata e remota. Uma narrativa que contenha um enredo bem estruturado e evidente foi relatada como resultando em maior fluência na língua que um enredo não bem estruturado segundo pesquisa de Skehan e Foster (2001, p.197). Um outro pesquisador Brown (*apud* SKEHAN E FOSTER, p.197) aponta que as tarefas que pedem ao aprendiz para interpretar alguma informação conduzem a uma maior complexidade na língua e à tendência de hipotetizar.

Logo, essas pesquisas demonstram que de acordo com a exigência cognitiva apresentada na atividade, será medida a performance do aprendiz em termos de fluência, precisão e complexidade. Isso enfatiza a importância da dimensão cognitiva no tipo de atividade. O modo como a atividade é executada pode permitir a manipulação da carga cognitiva, ou seja, a qualidade da tarefa não influenciará automaticamente na performance se essa for mediada pelo que acontece antes e depois da tarefa em si. (SKEHAN E FOSTER, 2001, p.199)

## 2.4 O aprendizado de vocabulário em tarefas elaboradas por meio do vídeo

É preciso considerar a grande extensão de vocabulários que um aprendiz deve aprender quando estuda uma língua estrangeira, pois o aprendizado de novos termos é que permite um entendimento cada vez maior da língua e aumenta a possibilidade de seu uso nas quatro habilidades: escuta, escrita, fala e leitura. Após a constituição de várias pesquisas, Hulstijn concluiu que é “a qualidade e frequência de atividades de processamento de informação que determina a retenção de informação nova” (HULSTIJN, 2001, p. 275) como por exemplo a prática de determinados vocabulários após elaboração de aspectos de estrutura e significado de palavras. O professor pode variar o gênero do texto em que tal informação vocabular será apresentada através do vídeo; essa prática do vocabulário pesa muito mais que o fato do aluno precisar estudar uma quantidade de palavras para prova ou ter ou não intencionalmente memorizado alguma palavra.

A distinção entre a repetição de nova informação e o teste de nova informação foi feita por Landauer e Bjork (*apud* HULSTIJN, 2001, p.277). Eles concluíram, após pesquisa com universitários, que o aprendizado de vocabulário de forma acidental se beneficia de exposição regular e frequente e o aprendizado de vocabulário intencional se beneficia de autotestes com intervalos crescentes. E para saber o grau de aprendizado ou esquecimento de uma palavra é considerado o tempo de intervalo entre os ensaios de uma palavra em particular e o número de palavras de interferência. E esse grau é mais determinado pelas características das palavras (palavras concretas são mais retidas que as abstratas) e pelo efeito da prática de recuperação. (MEARA *apud* HULSTIJN, 2001, p. 279).

Baddeley (*apud* HULSTIJN, 2001, p.278) demonstra que a “prática de manutenção” em memória de curto prazo como acontece na repetição de um nome ou número telefônico, não conduz a um aprendizado de longo prazo, diferente da “prática elaborativa”, que envolve a formação de conexões que se utilizam das informações que o aprendiz já tem na memória com as novas informações a serem memorizadas. Esse é um fato que facilita uso de vídeos em que o aluno se identifique e que façam parte da atualidade, aumentando as chances de familiarização com o conteúdo.

O componente *automatização* é também muito importante no aprendizado de uma língua estrangeira. De acordo com Hulstijn (2001, p. 282), o aprendizado de

uma nova informação deveria idealmente conter também elementos familiares para que seja possível o entendimento do significado e função do novo *input* com a ajuda dos já familiares. E para compreensão da leitura, escuta de textos autênticos, não é necessário o conhecimento de todas as palavras não familiares, mas sim que se criem estratégias adequadas para a tarefa de compreensão como por exemplo:

“concentrando-se em palavras familiares consideradas relevantes; ativando conhecimento já adquirido; inferir o significado de palavras desconhecidas por meio de contextos verbais e não verbais, assim como consultar fontes confiáveis como dicionários, professores, falantes nativos e outros especialistas” (HULSTIJN, 2001,p.282)

Após muitos anos de pesquisa em psicolinguística, ficou mais evidente que a informação lexical só será rapidamente acessível se reativada com regularidade, reforçando a ideia de que a prática e exercício são imprescindíveis na educação e ensino de uma segunda língua. (HULSTIJN, 2001, p. 286) E a acessibilidade a vídeos pode facilitar a prática do aluno inclusive fora da escola.

## 2.5 A necessidade da compreensão oral

A compreensão oral é um fator importante para que o aprendizado de uma língua estrangeira aconteça e ocupa mais que 50% do tempo diário de comunicação da vida cotidiana. E quais são as habilidades principais de compreensão oral? Goh (2003) elenca cinco: a compreensão de detalhes, que busca informações específicas e palavras chaves para não tornar a atividade tão maçante; a compreensão de pontos principais, que volta a atenção para captar a ideia geral, global da mensagem; a compreensão oral para se fazer inferências, em que o ouvinte preenche lacunas ao receber a informação por não ter sido dada ou por algum fator externo; a compreensão seletiva, que escolhe partes específicas do input e depende do objetivo da atividade; e por fim a compreensão para se fazer previsões, que consiste na habilidade de prever o que se poderá ouvir antes e durante a atividade. Os recursos como textos auxiliares, contextos e informações visuais serão o auxílio nessa previsão, inclusive fazendo o aluno prestar mais atenção para confirmar a veracidade de sua previsão.

A autora aborda duas outras formas de se ver a compreensão oral: primeiramente como um produto, ou seja, como o entendimento é demonstrado pelo ouvinte, qual é o resultado desse entendimento. Esse pode ser verbal ou não-verbal, como por exemplo: reconstruir o texto original, seguir instruções, tomar notas com eficácia, organizar e classificar informações, dar respostas orais apropriadas. E em segundo como um processo mental, que difere pela limitação que o aluno possa apresentar em relação a fatores linguísticos e sociolinguísticos.

J.R. Anderson (*apud* GOH, 2003, p.8-9) propõe um modelo em que o processo de compreensão consiste em três fases que representam níveis diferentes de processamento: a percepção, a análise e a utilização. A codificação de sinais sonoros se dá na percepção e para que sejam armazenadas precisam ser processadas mais profundamente. Uma declaração é segmentada por sua estrutura ou significado no processo de análise e, assim, é criada uma representação mental do significado combinado das palavras; e o processo utilização ocorre quando há associação de representações mentais das informações recebidas com o conhecimento prévio do ouvinte.

Três fontes de informação foram identificadas como imprescindíveis para a compreensão oral por Anderson e Lynch (*apud* GOH, 2003, p.10): a esquemática, que inclui as informações prévias que o ouvinte tem e suas experiências; a contextual, que constitui o conhecimento da situação e texto auxiliar e a terceira é a informação sistêmica, em que o conhecimento do sistema linguístico faz parte. Com essa observação, pode-se verificar a importância que o vídeo traz para ajudar na aquisição de uma segunda língua.

Além de informações importantes para compreensão e como ela é processada, também é importante assinalar fatores que influenciam nessa compreensão. E mais uma vez o recurso audiovisual vem a enriquecer e oferecer elementos para o ensino. Cinco categorias foram concebidas por Rubin (*apud* GOH, 2003, p.13-15) desses fatores: o tipo de texto, tarefa, interlocutor, processo e ouvinte. As características acústicas são a primeira característica de tipo de texto que diz respeito a modificações fonológicas e à velocidade da fala; a outra é o próprio tipo de texto, que exerce influência como, por exemplo, transmissão de notícia, as palestras e diálogos; e as características do discurso, como “marcadores

macro e micro, organização linear e não-linear da informação, vocabulário difícil, coloquialismo, comprimento e complexidade da sentença, recurso visual e clareza da informação” (RUBIN *apud* GOH, 2003, p.14)

A segunda categoria é a tarefa e seu grau de complexidade que é influenciada pelos tipos de perguntas (indutivas ou literais), qual a quantidade de tempo que se tem para processar a informação dentro da tarefa e se a informação pode ou não ser repetida para o ouvinte. A terceira categoria é o próprio interlocutor (falante), que pode afetar o grau e a qualidade da compreensão oral com seu sotaque, variação linguística, fluência e gênero. O ouvinte é a quarta categoria, que também tem influência na compreensão por sua proficiência no idioma, a memória, o interesse, o gênero, o objetivo, a atenção, o conhecimento prévio, a precisão da pronúncia, a concentração, os estados físicos e psicológicos, o conhecimento do contexto, os hábitos de aprendizado estabelecidos e a familiaridade com o assunto. E a última categoria é o processamento utilizado pelo ouvinte, de baixo para cima (da menor unidade de input para maior) ou de cima para baixo (compreensão geral).

## 2.6 Tarefas para o desenvolvimento da compreensão oral

O desenvolvimento de habilidades e estratégias de compreensão oral podem se realizar através de atividades em que o aluno ouve *inputs* na língua estrangeira sendo estudado com o intuito comunicativo de atingir uma meta (WILLIS *apud* GOH, 2003, p.18). Goh (2003) dá três motivos para especificar aos alunos os resultados comunicativos da tarefa que será realizada: o aluno é motivado e desafiado a utilizar o idioma para atingir um objetivo específico; a possibilidade que existe de dar feedback útil ao aluno com base em seu desempenho nos resultados comunicativos e, em terceiro lugar, é possível identificar quais habilidades e estratégias os alunos precisarão para chegar a determinado resultado. Alguns exemplos de resultados comunicativos são: informações em sequência (como sequência de ilustrações, letras de música); recomendações e soluções (soluções criativas para situações reais, simuladas ou hipotéticas); textos editados (textos com omissões ou adições corrigidas); textos restaurados (preenchimento de lacunas em textos: diálogos,



poemas ou prosas); resumos, guiados ou livres (resumos de uma história, esboço de um relato durante uma conversa).

Existem também as tarefas de compreensão oral unidirecional (sem interação com o outro) e bidirecional (com interação). Nas tarefas unidirecionais, a concentração é para se obter principalmente informações e conhecimento, e as tarefas são diferenciadas pelo tipo de reação que é esperado do aluno para realização da tarefa. Os tipos de textos para input podem ser variados: mas, para o presente trabalho, serão elencados aqueles que podem utilizar narrativas, que no caso do vídeo pode incluir seriados, desenhos, filmes, novelas etc.

A primeira é a tarefa de restauração em que o aluno deve incluir palavras ou frases que foram omitidas ou remover informações extras; outra é a comparação, em que é preciso relacionar as informações de natureza similar buscando semelhanças e diferenças, a previsão, que é uma tarefa que pede do aluno estender conteúdos com base nos indícios encontrados em uma parte do texto, e a correlação, que é relacionar informações obtidas da compreensão oral a ilustrações ou textos escritos. (GOH, 2003)

Na tarefa bidirecional, a autora relata que há a necessidade de compartilhar informações ou opiniões entre os alunos, existindo uma troca dos dois lados, e aqui serão dados dois exemplos: a tarefa do ditado criativo, em que um aluno irá ditar para o outro o que deve completar em um texto, e a segunda é a tarefa da discussão, em que o aluno ouve e expressa a opinião sobre assuntos específicos para o outro aluno.

Um ponto importante a ser explicitado aqui é conscientizar os alunos dos fatores que influenciam na sua compreensão, as exigências de diferentes tarefas e quais habilidades e estratégias podem ser utilizadas. Pesquisas apontam que aqueles que fazem uma reflexão sobre seus próprios processos de aprendizado são geralmente positivamente influenciados para a produção de melhores resultados. Uma reclamação comum entre os aprendizes é a rapidez com que o nativo fala e isso se dá pela dificuldade de detectar as modificações fonológicas no fluxo da fala. Essa informação é especialmente importante para os iniciantes e com a possibilidade de repetir a exposição do input e perceber como os sons se modificam

na fala, ajudará o aluno a melhorar seu processamento perceptivo durante a compreensão oral. (GOH, 2003, p.78)

As principais características que a autora expõe para os alunos estarem familiarizados são: as formas fracas, palavra tônica, tom, ritmo, proeminência, pausas e segmentos de significado. Esses podem ser trabalhados em um contexto de tarefa de compreensão onde se destaca algum trecho para enfatizar determinadas mudanças no discurso. Uma outra tarefa é ouvir um trecho lendo a transcrição correspondente prestando atenção em como as palavras são pronunciadas e o porquê, as vezes, não se reconhecem palavras familiares (pode ser porque pronunciam tais palavras incorretamente).

## CAPÍTULO 3

Os primeiros dois capítulos buscaram elementos que o recurso do vídeo tem como aliados naturais para auxílio no ensino de uma língua estrangeira, e descreveram aspectos importantes que serão agora analisados com o intuito de relacionar os elementos expostos e as possibilidades de prática da língua estrangeira relacionados ao uso do vídeo.

Foi visto que a informação visual encontrada em vídeo é muito mais rápido de ser compreendida, memorizada e utilizada. O ensino que se vale dessa afirmativa pode inclusive utilizar imagens sem o som que o acompanha com o propósito de praticar a interpretação que pode ser feita com apenas o que é visto. Esse exercício atrelado ao conhecimento prévio que o aluno já tenha sobre o assunto, ajuda na aquisição de novas palavras.

Um elemento essencial para que o recurso audiovisual seja realmente eficaz em sala de aula é a autenticidade do material a ser visto e outro que complementa esse elemento é o fato de ser um tipo de informação significativa para o aluno. Considerar aspectos como idade, situação social, cultural, econômica, familiar entre outros é um passo que irá fazer a diferença nas aulas que o professor irá elaborar.

A capacidade de ler o mundo ao redor e aprender pela riqueza de significação que tem em certa representação de mundo foi vista no primeiro capítulo e o vídeo pode ajudar inclusive como suporte para o aprendizado do inglês para algum evento de curiosidade da turma ou ligado ao complemento de alguma matéria que eles tem na escola. Vídeos educativos bem selecionados são bem vindos, se atividades forem bem elaboradas focando não só a estrutura em si da língua, mas também na significação de tudo que foi visto e ouvido pelo aluno.

Ao retomar o que foi dito por Santaella (2002), há como abordar determinado signo com três faces: a referência, a significação e a interpretação. Ao pensar na parte prática, o professor se utiliza da referência em um filme dando ênfase ao tom do discurso dos personagens e a qualidade de voz deles, que por si só tem um

significado à parte, bem como explorar vocabulários novos com base nos já conhecidos que ouvirem, além de praticar a pronúncia do aluno prestando atenção na entonação dada na voz do personagem para servir de modelo.

A segunda face é a da significação, em que a imagem em si traz informações adicionais para o entendimento da situação e a terceira é a produção de efeitos em uma mente, que corresponde à interpretação que pode servir para o professor, junto aos alunos, analisar que um mesmo signo pode dar margem a mais de um sentido dependendo de algumas variáveis, inclusive o audiovisual.

Goh (2003) oferece dicas de como selecionar vídeos para sala de aula que primeiramente motivem o professor para tal demonstração; a trama deve ser simples com contexto fácil para entendimento da linguagem; os filmes devem apresentar uma visão equilibrada do mundo e os diálogos devem ser simples e realistas.

Price (1994) também pontua alguns exemplos de atividades que podem ser utilizadas com o vídeo. Antes de ver um trecho de uma narrativa, é pedido aos alunos que identifiquem certos personagens, contextos e situações ou busquem elementos de uma cena crítica. Visualizar as cenas sem o som permite a prática de inferir pela informação visual qual a mensagem que está sendo passada. Outra prática é tirar a imagem e deixar o áudio para que o aluno agora foque a atenção no áudio.

Há também a possibilidade de praticar diferentes tipos de escuta, classificadas em diferentes variáveis como o objetivo da escuta, o papel do ouvinte e o tipo de texto que está sendo ouvido. E para que possa atingir diferentes objetivos é importante ouvir mais de uma vez completando diferentes tarefas. Em um noticiário apresentando eventos internacionais, por exemplo, pode-se pedir em um primeiro momento que se identifiquem os países que foram escutados. Depois de ouvir pela segunda vez, o objetivo pode ser o de relacionar o país com o evento correspondente e depois perceber, na terceira escuta, detalhes discriminando aspectos específicos de um evento. (NUNAN, 2002).

Antes do treino auditivo com o vídeo, como foi dito por Nunan (2002), pode-se criar a motivação para o contexto que será apresentado, criando exercícios para um entendimento prévio do assunto, inferência do significado de vocabulários que serão

trabalhados, grau de participação estipulado em sala e a própria interação oferecida ao ouvinte para checar se o que ouviu está correto, clareando o entendimento do que se escuta, melhor será o seu processo de aprendizado.

A parte contextual pode ser explorada em seus aspectos não verbais como gestos, a mímica, a própria expressão facial e a postura corporal, e os paraverbais como a entonação e ritmo (que é dada pelos personagens). O vídeo pode proporcionar todos esses aspectos, que podem ser trabalhados conjuntamente ou em partes e que vão além de um entendimento linguístico, apoiando a compreensão da língua em outras linguagens. É claro que a meta final será compreender tudo que está sendo apresentado, mas as pistas para esse resultado também podem ser enfatizadas e estudadas dando ao aluno a oportunidade de construir seu próprio significado e o controle desse processo além da sala de aula.

A formação de hipóteses e testagem que é feita pelo aprendiz em sala é possível, caso haja uma atenção dada ao *input* que será trabalhado. Se um vídeo interessante para os alunos for motivador em seu conteúdo, não só irá inovar e enriquecer a aula, como também ajudará no armazenamento daquilo que está sendo visto, como já foi argumentado anteriormente. O papel do professor pode ser, por exemplo, o de direcionar a atenção para aspectos no recurso que são processados de forma diferente na língua estrangeira ou que são confundidos com a primeira língua por ser muito similar mas podendo ter outra função.

Quanto maior for a prática de determinadas expressões idiomáticas e demais vocabulários, maior serão as associações feitas com o material novo e essas conexões associativas são mais bem fixadas na memória, como foi visto no capítulo dois. Há uma modificação constante nos esquemas de representação quando as pessoas têm uma experiência com o meio, no caso aqui será o vídeo e o conteúdo transmitido. Esses direcionam as pessoas a uma nova exploração do meio. O aprendiz precisa ser também ativo no seu processo de conhecimento de uma língua estrangeira, pois assim aprende ainda mais o que é passado pelo professor pela motivação ali embutida.

Foi visto que uma característica da língua é que ela pode funcionar bem mesmo que não seja bem executada, pois o aprendiz pode entender uma mensagem e produzi-la em seu aspecto de significado e não na sintaxe. Esse dado

é crucial de ser reconhecido dos professores para equilibrar melhor aquilo que será corrigido do aluno e o que será dado atenção no ensino e aprendizado dele. A autoestima do aluno pode ser beneficiada de um ensino que não queira a precisão da língua antes de repetidas oportunidades de praticá-la, assim como acontece na aquisição da primeira língua.

Entre as práticas que podem ajudar o aprendiz, está a negociação de significados que quando utilizada permite uma troca de informações e esclarecimentos. A estrutura pode ser trabalhada de forma natural dentro das situações apresentadas em um vídeo como, por exemplo, a descrição do local utilizando um ponto gramatical que é o necessário para que tal tarefa seja concluída. É também possível pedir a criação de diálogos com palavras que já conheçam e da qual acabaram de aprender outra com significado similar.

A performance do aprendiz pode focar tanto na fluência, que se relaciona com os significados, como na estrutura em si, que foca a precisão e complexidade daquilo que se produz. A estrutura é mais desafiadora para o aluno que precisa explorar novas alternativas contrastadas com o repertório que já se tem da língua. O professor tem de estar atento à clareza da informação que será passada, à quantidade de informação a ser aprendida e praticada e se existe a questão de informação suficiente.

Em relação à questão de focar na fluência ou precisão, Richards (2006) aponta que as duas precisam ser trabalhadas, sendo que as atividades voltadas para a fluência refletem o uso natural da língua, buscam a conexão do uso da linguagem com o contexto, precisam de estratégias de comunicação e uso significativo da linguagem que não é necessariamente previsível. O vídeo pode entrar como modelo de situação apresentada para poder se criar um diálogo em que a situação apresentada prossiga ou tenha uma solução; ou também de acordo com a imagem, os alunos precisem criar a fala que não pode ser escutada e dramatizar.

O vídeo pode também ser utilizado em atividades de precisão que têm um enfoque um pouco diferente e são mais voltadas à prática de exemplos tirados do uso da linguagem, que está sendo usada em sala de aula. As situações devem ser escolhidas focando os pontos gramaticais que estão sendo trabalhados. Extraíndo

um diálogo específico, o objetivo maior é a precisão do resultado, o aprimoramento daquilo que está sendo praticado.

Existe uma vasta quantidade de vocabulário que precisa ser aprendida e retida para o avanço no aprendizado de uma língua estrangeira. É a prática com qualidade e frequência de atividades para processar informação que aumenta a retenção de informação nova conforme Hulstijn (2001). O professor pode passar uma notícia de jornal que impactou os telespectadores na semana e focar nos vocabulários mais comuns para poder praticar; ou aqueles relacionados à ideia principal, para serem base de perguntas para discussão.

Outra atividade para treino de vocabulário pode ser as instruções para jogar um jogo específico, em que se precisarão entender regras, ou uma receita - em que os ingredientes e o modo de preparo serão essenciais para finalizá-la. Existem vários exemplares desses na internet situações em que um vídeo demonstra o procedimento e enriquece o vocabulário prático de quem assiste. O professor pode também pedir aos alunos que encontrem um vídeo que fale de algum tema que está sendo tratado em aula e peça para eles prepararem uma lista de perguntas para fazer para os colegas de classe em inglês.

Segundo esse mesmo autor, a exposição regular e frequente de vocabulário acidental auxilia em seu maior aprendizado e, fazendo uma análise disso para o ensino em sala de aula, o aluno pode se beneficiar de vídeos em que não se conheça todo o vocabulário, o que o faz aprender é a frequência, que pode se tornar mais motivadora e diversificada se houver variedade no tipo de vídeo que é apresentado em sala de aula. O vocabulário intencional precisa ser testado na prática até que seja automatizado e isso pode ocorrer em situações autênticas retiradas de entrevistas, por exemplo, em vídeos.

As próprias características presentes no vídeo podem beneficiar também o aluno na compreensão oral de alguma atividade proposta pelo professor em sala de aula. Um exemplo dado por Goh (2003) aborda o que ocorre no uso de tarefas de previsão em que o aluno assiste a um videoclipe de um filme dividido em várias partes. Os alunos em pares contam para o outro o que acham que irá acontecer, logo em seguida, nos diferentes estágios. O professor pode direcionar mais esse momento e fazer perguntas específicas para os pares e, depois das respostas, todos

irão verificar a precisão de suas respostas. Outra opção é que os alunos façam suposições relacionados à forma como a história se inicia e para isso eles devem assistir à metade ou o final da história. Essa previsão pode se estender com videoclipe de música mas o foco seria prever o assunto tratado pela música.

Outro tipo de tarefa é o de avaliação em que os alunos assistem um trecho de uma narrativa forte e depois somente ouvem duas versões para decidir qual é a que encaixa na cena que assistiram sem som.

Existem muitas outras tarefas que podem ser encontradas para serem trabalhadas com os alunos com a utilização do vídeo e também elaboradas pelos professores. Eles precisam levar em conta sempre a melhor exploração possível dos diferentes significados que as linguagens ali presentes podem oferecer como os recursos pedagógicos e o próprio desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, escuta e fala, que - de forma variada - traz em uma aula mais dinâmica e motivadora para o aluno.

A leitura das diferentes linguagens multimodais encontradas em um vídeo podem ser exploradas, por exemplo, em um clipe de música em que os alunos estão interessados no momento. Assim como uma história, o clipe também tem uma sequência que pode incluir o início, meio e fim de uma situação que já traz muitas vezes no ritmo e poema de uma canção, um contexto pronto para ser explorado. A possibilidade de elaborar atividades para sintetizar aquilo que foi ouvido, inferir o que vem na sequência da canção, parafrasear utilizando vocabulários já familiares ou aqueles que ainda precisam ser bastante praticados, predizer e utilizar estratégias de compreensão oral para prática de aspectos linguísticos introduzidos ou que precisam ser praticados.

Portanto, as possibilidades de aprendizado no ensino da língua inglesa, podem ser enriquecidas e aumentadas com o uso do vídeo que com base no que foi relatado pode atrair ainda mais a atenção dos alunos para aquilo que precisa ser ensinado.



## CONCLUSÃO

O objetivo desse trabalho foi demonstrar aspectos que o recurso audiovisual tem de forma inerente e sua importância quando se faz uma relação com a aplicação prática de atividades que contribuem para o aprendizado de uma língua estrangeira. Os PCNs apontam a necessidade não só do ensino que aborde a compreensão teórica da linguagem mas também os conhecimentos que são importantes para fazer uso dela e o quanto esses conhecimentos são usados para construir significados no mundo social. (PCN, 1998, p.27)

A informação que é apresentada pelo estímulo visual e auditivo, tem mais chances de comunicar algo significativo para o aluno, aumentando assim as possibilidades para o aprendizado de uma língua estrangeira.

Isso ocorre pois a compreensão visual de uma informação bem formulada e organizada facilita a retenção e a própria utilização daquela informação posteriormente e a prática auditiva consequentemente é beneficiada e importante fator para entendimento maior do que é dito e ajuda na melhor pronúncia das palavras.

É preciso estar em reflexão constante, levando em consideração não só o que o recurso audiovisual pode contribuir mas também a realidade com a qual se trabalha, o conhecimento que os alunos têm a respeito da língua estrangeira e o que têm maior interesse em trabalhar.

O uso de diferentes gêneros textuais precisa ser ainda mais explorado e, além das narrativas de filmes e desenhos, a música também é um gênero que poderia ser mais utilizado por meio de vídeos, que não só mostrariam a música e sua possível letra que a acompanha, mas também muitas vezes circunstâncias que correspondem ao sentido da letra da música. Essas diferentes possibilidades podem ser utilizadas em sala de aula e podem ser motivadores por ser um recurso de aprendizado não usual em sala de aula .

O audiovisual que já existe há um bom tempo e que é acessível inclusive na internet amplia o repertório a ser apreendido com a leitura multimodal e a semiótica

que têm facilitado a compreensão de como o significado pode ser tratado diante de diferentes linguagens.

A representação de mundo do aluno pode ser diversificada e o professor pode direcionar a atenção do aluno para aquilo que é comum, claro e objetivo dentro do vídeo apresentado, trabalhando conteúdos significativos e motivadores para os alunos. Pois quanto maior controle o aluno tem do que está fazendo no próprio ato de aprender, maiores benefícios ele terá. (PCN, 1998, p.62)

E enquanto o professor tiver a disponibilidade de criar diferentes formas de atrair seu aluno a participar da aula e a produzir e praticar aquilo que está aprendendo, a probabilidade de maior interesse do aluno na aula também aumentará, pois a curiosidade e novidade é uma constante na vida de crianças e adolescentes.

As informações analisadas no presente trabalho demonstram que é preciso estar consciente dos elementos que o vídeo compõe para que possam ser trabalhados de forma eficaz em sala de aula. Há um aumento de probabilidade de aprendizado no aprendizado de uma língua estrangeira quando o professor utiliza com o objetivo estabelecido os componentes visual e auditivo na prática de habilidades com exercícios, por exemplo. O enriquecimento de um ensino que não se utiliza apenas das palavras para transmitir o conteúdo a aprender de uma língua, mas também todo um contexto autêntico de situações que o aluno pode se deparar em sua própria língua e que ajuda na compreensão da língua aprendida.

## BIBLIOGRAFIA

BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CRAWFORD, Jane. **The Role of Materials in the Language Classroom: Finding the Balance**. In: RICHARDS, Jack C; RENANDYA, Willy A. (Ed.) **Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice**. Cambridge, Cambridge University Press, 2002. Cap. 8 p.80 a 92

DESCARDECI, Maria Alice Andrade de Souza. **Ler o Mundo: Um Olhar através da Semiótica Social**. ETD – Educação Temática Digital. Campinas, v.3, n.2, p. 19-26, jun. 2002.

DONDIS, Donis A. **Sintaxe da Linguagem Visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ELLIS, Nick C. **Memory for Language**. In: ROBINSON, Peter.(Ed.) **Cognition and Second Language Instruction**. Cambridge, Cambridge University Press, 2001. Cap.2 p.33 a 68

FIELD, John. **The Changing Face of Listening**. In: RICHARDS, Jack C; RENANDYA, Willy A.(Ed.) **Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice**. Cambridge, Cambridge University Press, 2002. Cap. 22 p.242 a 247

GOH, Christine C. M. **Ensino da Compreensão Oral em Aulas de Idiomas**. São Paulo: Special Book Services livraria, 2003.

HALLIDAY, M.A.K. **The Notion of “Context” in Language Education**. In: GHADESSY, Mohsen. (Ed.) **Text and Context in Functional Linguistics**. Amsterdam, John Benjamins Publishing, 1999.

HAUPT, Carine. **Abordagem por Tarefas no Ensino de LE: As Atividades do Themen Aktuell**. Revista Odisseia – PpgEL/UFRN Nº 5 (jan-jun 2010) ISSN 1983-2435

HULSTIJN, Jan H. **Intentional and Incidental Second Language Vocabulary Learning: A Reappraisal of Elaboration, Rehearsal and Automaticity**. In: ROBINSON, Peter.(Ed.) **Cognition and Second Language Instruction**. Cambridge, Cambridge University Press, 2001. Cap. 9 p. 258 a 286

JANZEN, Joy. **Teaching Strategic Reading**. In: RICHARDS, Jack C; RENANDYA, Willy A.(Ed.) **Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice**. Cambridge, Cambridge University Press, 2002. Cap.27 p.287 a 294

LOPES, Edward. **Fundamentos da Linguística Contemporânea**. São Paulo, Cultrix. 1999

NUNAN, David. **Listening in Language Learning**. In: RICHARDS, Jack C; RENANDYA, Willy A.(Ed.) **Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice**. Cambridge, Cambridge University Press, 2002. Cap. 21 p.238 a 241

PORTELA, Keyla Christina Almeida. **Abordagem Comunicativa na Aquisição de Língua Estrangeira**. s/d

PRICE, Karen. **The Use of Technology: Varying the Medium in Language Teaching**. In: RIVERS, Wilga M.(Ed.) **Interactive Language Teaching**. Cambridge, Cambridge University Press, 1994 Cap. 12 p. 155 a 169

RICHARDS, Jack C; RENANDYA, Willy A.(Ed.) **Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice**. Cambridge, Cambridge University Press, 2002.

ROBINSON, Peter. **Cognition and Second Language Instruction**. Cambridge, Cambridge University Press, 2001.

ROMANO, Michael T. **Audiovisual Education: Yesterday, Today and Tomorrow**. Canad. Med. Ass. J. June 15, 1968, vol. 98

SANTAELLA, Lucia. **O que é Semiótica**. Coleção Primeiros Passos – 103. São Paulo: Brasiliense, 2007

SANTAELLA, Lucia. **Semiótica Aplicada**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SANTOS, Záira Bomfante dos. **A Construção de uma Leitura Multimodal em Língua Estrangeira**. Juiz de Fora, v.1, n.2, p. 75-86, 2.sem. 2008.

SCHMIDT, Richard. **Attention**. In: ROBINSON, Peter.(Ed.) **Cognition and Second Language Instruction**. Cambridge, Cambridge University Press, 2001. Cap. 1 p.3 a 32

SKEHAN, Peter; FOSTER, Pauline. **Cognition and Tasks**. In: ROBINSON, Peter.(Ed.) **Cognition and Second Language Instruction**. Cambridge, Cambridge University Press, 2001. Cap. 7 p.183 a 205

VOLLI, Ugo. **Manual de Semiótica**. São Paulo: Loyola, 2007.

